



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

33 | 2006

La réception des textes littéraires

La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques

Jean-Louis Dufays



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/60>

DOI : 10.4000/lidil.60

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2006

Pagination : 79-101

ISBN : 2-914176-14-7

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Jean-Louis Dufays, « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Lidil* [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/60> ; DOI : 10.4000/lidil.60

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Lidil

La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques

Jean-Louis Dufays

NOTE DE L'ÉDITEUR

Cet article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

- 1 Si le concept de lecture littéraire a aujourd'hui la cote chez les didacticiens, il ne fait pas pour autant l'unanimité et, jusqu'à ce jour, l'interrogation à son propos s'est centrée davantage sur la mise au point de modèles théoriques, de programmes d'apprentissage ou d'outils didactiques que sur l'étude des pratiques réelles des enseignants et de leurs effets en termes de perceptions et d'apprentissages chez les élèves. Confronter les concepts aux pratiques réelles est pourtant nécessaire à un triple titre : on ne peut agir sur une situation que si on la connaît, la théorie n'a de sens que reliée aux faits, et l'induction est l'un des plus solides garde-fous contre l'idéologie.
- 2 Dans cette perspective, je voudrais ici interroger le statut de la lecture littéraire selon le double regard des pratiques effectives et des modèles théoriques. J'espère ainsi contribuer à une meilleure prise en compte des tensions qui sont à la fois inéluctables et nécessaires entre ces deux points de vue.
Que nous révèlent les pratiques des acteurs ?
- 3 Les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture et de la littérature font l'objet de bien des idées reçues, et pourtant les données qui les concernent ne sont pas légion. À quel type de données se fier, au demeurant ? Le dilemme est réel entre les enquêtes quantitatives, forcément grossières mais seules susceptibles de fonder des généralités, et les études qualitatives, plus fines¹, mais par nature non généralisables. S'ajoute à cela le fait que maintes données déjà recueillies apparaissent comme peu représentatives parce qu'elles émanent d'enseignants débutants et/ou d'activités que le chercheur a lui-même suggérées. Enfin, si elles portent parfois sur la place accordée à la littérature ou sur les

démarches de lecture mises en œuvre, les enquêtes sur les pratiques en classe de français sont rarement ciblées sur la question spécifique de la lecture littéraire.

- 4 Le constat de ces limites doit nous incliner à la prudence face à la fascination exercée par les réalités du « terrain ». Pour autant, il n'implique pas qu'il faille renoncer à identifier, autant que possible et selon des méthodologies toujours plus affinées, ce que font les enseignants et leurs élèves. Au demeurant, on a vu paraître au cours des douze dernières années plusieurs études qui permettent aujourd'hui d'avancer quelques constats assez généraux.

Le choix des textes : dispersion ou fidélité aux classiques ?

- 5 Un premier ensemble de constats concerne *les choix de textes* préconisés par les enseignants. Plusieurs enquêtes intéressantes ont ainsi été menées par Georges Legros et l'équipe du CEDOCEF à propos des professeurs belges au cours des années 1990 (Legros, Monballin et Vander Brempt, 1991 ; Monballin et Legros, 1994). Ces études, qui portent sur les déclarations des élèves et des enseignants à propos des corpus littéraires étudiés à la fin du secondaire, soulignent toutes la dispersion considérable qui caractérise ce corpus : aucun auteur – et a fortiori aucune œuvre – poétique, romanesque ou dramatique n'est connu de tous, et les quelques noms et titres qui arrivent en tête du hit-parade attestent une représentation singulièrement restreinte et hexagonale de la littérature. À titre d'exemples, les cinq poètes à dépasser 50 % des mentions sont Baudelaire (80 %), Verhaeren (70 %), Hugo (69 %), Vigny (59 %) et Lamartine (59 %), c'est-à-dire exclusivement les « mages » du XIX^e siècle, et, du côté des romanciers et des dramaturges, aucune œuvre n'obtient 50 % des mentions, les plus citées étant *L'étranger* (47 %), *La peste* (34 %), *Germinal* (33 %), *Madame Bovary* (31 %), *L'écume des jours* (30 %) et *Huis clos* (27 %). D'une manière absolue, 83 % sont des titres francophones, et 80 % des titres français ; les auteurs belges n'ont droit qu'à 3 % des mentions. Ces données ont été corroborées huit ans plus tard par une étude menée par D. Lafontaine auprès des élèves de 5^e secondaire : chez ceux-ci comme chez leurs aînés, c'est la multiplicité et l'éclatement qui frappent de prime abord, et l'absence du partage de références communes (Lafontaine, 2002a).
- 6 En France, le corpus littéraire enseigné au Collège a fait l'objet d'une enquête de grande ampleur de la part de Danièle Manesse et d'Isabelle Grellet (1994), qui tirent de leurs observations une conclusion plutôt optimiste : d'une part « les professeurs de français ne délaissent en rien les classiques », d'autre part, « ni les "romans en vogue" ni la presse n'ont pris une part importante dans le cours de français » (p. 9). La liste des textes les plus lus révèle le privilège accordé à la littérature narrative, même si, en tête du hit-parade, on trouve ici Molière, suivi de Maupassant, de Daudet, de Pagnol et de Tournier. En revanche, les auteurs étrangers sont très peu nombreux. On constate par ailleurs que ce hit-parade ne correspond que partiellement au patrimoine tel que le perçoivent les professeurs, lequel privilégie dans l'ordre Molière, Hugo, Flaubert, Racine et Balzac. Sur le plan des méthodes, les professeurs interrogés s'accordent sur l'équilibre à établir entre la lecture d'œuvres intégrales et celle de morceaux choisis, et, lorsqu'ils étudient un texte en classe, les activités qu'ils développent le plus sont la lecture à haute voix (64 %), le fait de situer le texte dans différents contextes (48 %), la lecture silencieuse (42 %) et l'appel aux impressions des élèves (41 %). Ils s'accordent enfin à reconnaître que les obstacles majeurs de l'enseignement de la littérature tiennent aux limites langagières des élèves et à leur manque d'intérêt a priori pour la lecture.

- 7 La comparaison de ces enquêtes montre bien que les corpus privilégiés par l'école oscillent entre la dispersion et la fidélité à un noyau de textes classiques, mais cette oscillation semble être largement fonction de contingences nationales.

Les Humanités (et les savoirs) vs les Méthodes (et les compétences)

- 8 D'autres enquêtes ont été menées dans des classes du Lycée par Michel P. Schmitt dans le cadre de sa recherche doctorale (1994), ainsi que par Bernard Veck (1994) pour le compte de l'INRP : leurs résultats mettent en évidence, chez l'un, la perpétuation de la transmission magistrale traditionnelle qui caractérise un grand nombre de classes, chez l'autre, la tension entre deux grands modèles d'enseignement de la littérature (les « Humanités » et les « Méthodes »). Malgré le constat du poids de la tradition, ce qui ressort ici, c'est la tendance croissante à étudier la littérature non plus pour elle-même, mais comme un objet-ressource mis au service d'autres compétences jugées plus fondamentales et/ou plus utiles pour la vie sociale². Il est probable que cette tendance n'a fait que s'accroître au cours de la dernière décennie sous l'influence des instructions officielles qui, sous des formes diverses, et au grand dam des conservateurs hermétiques aux avancées des sciences de l'éducation³, ont préconisé d'aborder davantage les savoirs littéraires au départ des genres discursifs qui tout à la fois les traversent et les nourrissent.

Une conception restreinte de la littérature et de son étude

- 9 Plus récemment, une intéressante enquête a été menée par Anne-Raymonde de Beaudrap auprès de plusieurs centaines d'étudiants en 1^{re} et 2^e années de formation « PLC » de l'IUFM des Pays de la Loire (2004). Cette enquête portait non pas directement sur les pratiques d'enseignement de la classe de français, mais sur les déclarations des étudiants à leur propos. Je voudrais en pointer ici les traits les plus saillants.
- 10 L'enquête relève d'abord le caractère lacunaire des savoirs transmis. Si la priorité est donnée aux trois grands genres littéraires – récit, poésie, théâtre –, on remarque une quasi absence de la sociologie, de la pragmatique, de la rhétorique, ainsi qu'une maigre place accordée aux approches historiques, génériques, argumentatives et intertextuelles et une faible importance conférée à la problématisation de la notion de littérature : celle-ci est perçue comme un en-soi objectif (un patrimoine, une histoire, une vision du monde) ou comme une expérience subjective (connaissance et compréhension du monde et de soi), mais on ignore quasi totalement la littérature comme création artistique ou esthétique. En outre, le corpus privilégie presque exclusivement le patrimoine français classique.
- 11 Quand on les interroge sur la cause de leurs choix, les enseignants font état d'un regard critique sur la formation reçue. À l'université, les programmes sont jugés lacunaires, sans cohérence, les méthodes sont jugées inexistantes ou inadaptées, l'enseignement sans prise sur le métier, la vision de la littérature est perçue comme fermée et stérile. On pointe aussi des lacunes de la formation universitaire en ce qui concerne l'épistémologie de la discipline. À l'IUFM, à l'inverse, on apprend des méthodes de lecture et un nouveau regard sur la littérature, mais, selon les enseignants interrogés, celle-ci reste globalement trop peu abordée ou est dévitalisée.
- 12 Les pratiques enseignantes mises en œuvre par les professeurs débutants en France sont en fait fortement influencées par le poids des concours de recrutement (CRPE, CAPES, agrégation). D'où un cercle vicieux, dans la mesure où, aux yeux de beaucoup de

formateurs et de jeunes enseignants, les savoirs « utiles » (pour la formation comme pour l'enseignement) sont ceux qui participent des représentations et des savoirs déjà là.

- 13 Par ailleurs, dans cet enseignement, l'élève est au centre. Enseigner la littérature est assimilé à vivre et à partager un plaisir, et à donner accès à ce plaisir. Les professeurs se montrent dès lors hostiles aux lectures analytiques, ce qui ne les empêche pas d'adhérer largement à la lecture méthodique. Plus précisément, l'enquête fait apparaître la coexistence de trois profils d'enseignants : le charismatique, qui vise à faire aimer la littérature par la transmission d'une passion partagée, l'expert, qui se soucie plutôt de faire maîtriser des savoirs et des techniques d'analyse, et l'« appropriateur », qui cherche surtout à mettre les élèves en contact personnel et autonome avec les textes.
- 14 Enfin, l'identité professionnelle de celui qui enseigne la littérature au secondaire est incertaine : est-il d'abord prof de français ou bien prof de lettres ? Selon l'enquête, l'importance accordée à la littérature, qui est très variable d'un enseignant à l'autre, dépend largement de la formation de base – lettres ou sciences du langage – reçue avant l'IUFM.
- 15 Il ressort de cette enquête une impression mitigée : la littérature y apparaît, de toute évidence, comme une matière centrale de l'enseignement du français, mais beaucoup d'enseignants et de formateurs ont manifestement des difficultés à renouveler les formes de sa transmission et à mettre en œuvre à son propos des savoirs et des cadres théoriques suffisamment riches.
- 16 Constatons aussi la tendance à aborder la littérature surtout par le biais de la lecture et des savoirs, en négligeant les axes, à la fécondité pourtant maintes fois soulignée, de l'écriture (cf. notamment Penloup, 2000), de l'oralité (cf. notamment Ronveaux, 2002) et du rapport à la langue (cf. notamment Aron et Viala, 2005).
Du côté des élèves : prégnance de la lecture référentielle, résistance aux lectures scolaires et rôle clé de la motivation
- 17 Si l'on cherche ensuite à caractériser la manière dont les élèves se situent face à la littérature, on peut se fonder sur quelques enquêtes récentes qui ont cherché à mesurer les compétences de lecture acquises à tel ou tel niveau de la scolarité
- 18 Je songe ici bien sûr d'abord à l'enquête Pisa, qui concerne l'ensemble des pays de l'OCDE et est réitérée tous les trois ans, mais dont il faut rappeler que la partie relative au français, exclusivement centrée sur la maîtrise de la langue et la compréhension en lecture, ne s'intéresse guère à la lecture de la littérature (Lafontaine, 2002b). Du côté belge, je songe aussi à l'évaluation externe de la compréhension en lecture qui est effectuée tous les deux ans par le Ministère de l'Éducation auprès de tous les élèves de 1^{re}, 3^e et 5^e année secondaire de la Communauté française de Belgique, et dont les résultats sont analysés, comme ceux de l'enquête Pisa, par Dominique Lafontaine et son équipe (cf. notamment Lafontaine, 2002a). Du côté français, la dernière enquête d'importance relative aux pratiques de lecture des élèves est celle que Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez ont publiée en 1999 sous le titre *Et pourtant, ils lisent...* Enfin, au Québec, une enquête d'importance sur les pratiques de lecture des adolescents a été publiée en 2004 sous la direction de Monique Lebrun. Cette enquête a notamment le mérite de mettre en évidence les relations parfois paradoxales entre la lecture des textes imprimés et la lecture sur écran d'ordinateur.
- 19 Au-delà de leurs spécificités, ces différentes enquêtes permettent de poser quelques constats récurrents. En premier lieu, quel que soit le pays, toutes convergent pour

constater la prédominance chez les élèves de la lecture psychoaffective, orientée éthiquement : pour l'immense majorité des adolescents, lire, c'est d'abord vivre (Burgos, 1993). Cette propension pour la dimension existentielle ou anthropologique du rapport aux œuvres va de pair avec un gout affiché pour les corpus « non scolaires » : même si quelques auteurs « au programme » (en particulier, Molière, Zola et Camus) recueillent une cote de popularité appréciable, les auteurs favoris des élèves s'appellent davantage Amélie Nothomb, Stephen King, Agatha Christie, Joan K. Rowling (l'auteur de *Harry Potter*) ou Betty Mahmoody (l'auteur de *Jamais sans ma fille*) que Racine, Balzac, Flaubert, Proust ou Kafka. Il existe donc un décalage non négligeable entre les modes de lecture et les corpus privilégiés par l'école et ceux que tendent à privilégier spontanément les élèves.

- 20 Ce décalage est sans nul doute une des causes de la démotivation envers la lecture qui gagne beaucoup d'élèves au fil de leur scolarité, car plusieurs enquêtes (de D. Lafontaine notamment) ont démontré la forte influence de l'engagement dans la lecture sur le développement des compétences lectorales : plus un élève est motivé à lire, plus ses performances de lecteur s'améliorent.
- 21 À l'inverse, Baudelot, Cartier et Detrez (1999) soulignent le clivage croissant qui s'opère au cours de la scolarité entre la lecture ordinaire et la lecture « lettrée » préconisée par l'école : plus un élève progresse dans le cursus, plus ses lectures ordinaires spontanées diminuent. Les auteurs de l'enquête expliquent cette situation par le caractère peu motivant des corpus et des pratiques de lecture proposés en vue du baccalauréat. Impossible donc d'ignorer l'influence des corpus et des méthodes privilégiés par l'enseignant, mais aussi des concours, des instructions officielles, des outils didactiques et de la formation des enseignants. L'« effet maître » n'est donc pas le seul à peser.

Le partage social et sexuel inégal de la lecture et du rapport à la littérature

- 22 Par ailleurs, on ne peut ignorer que l'engagement dans la lecture soit aussi le lieu *a priori* d'une forte disparité sociale et sexuelle. D'une part, quelles que soient les pratiques des enseignants, les adolescents qui lisent sont avant tout des filles (Schillings, 2004), et l'importance qu'elles accordent à la lecture, même si elle varie selon les genres littéraires (Barré-De Miniac, 2005), s'accroît avec l'aisance économique. D'autre part, toutes les enquêtes s'accordent pour souligner plus fondamentalement le partage social inégal de la lecture et du rapport à la littérature (cf. notamment Lahire, 1993 ; Privat, 2005). Les réactions des enseignants face à cette inégalité flagrante sont très diverses : les uns, par dépit, renoncent à enseigner la littérature pour s'attacher exclusivement à la maîtrise de la langue, d'autres, au contraire, cherchent compenser les manques de certains élèves par un renforcement de la transmission de savoirs (Jacques et Dufays, 2006).

Un déficit de réflexivité

- 23 Enfin, différentes analyses qui ont été menées à ce propos (voir notamment Legros, 1996, 1998) convergent pour dire que, si les cours de littérature sont le lieu d'abondantes lectures et d'une importante acquisition de savoirs historiques, génériques et thématiques, ils échouent souvent à doter les élèves d'une réflexion critique sur le fait littéraire et sur le sens de son évolution. Rares en effet sont, au sortir du secondaire, les élèves qui ont appris à se forger une représentation un tant soit peu complexe du phénomène littéraire. Pour la grande majorité d'entre eux – et peut-être aussi pour bon nombre de leurs professeurs, ceci expliquant alors cela –, la littérature demeure à la fois une évidence non interrogée (les grandes œuvres, les beaux textes) et une réalité extrêmement floue. Cette absence de réflexion critique va souvent de pair avec une mythification du fait littéraire, qui peut avoir des effets positifs (il n'est pas nécessaire

d'avoir une vision critique de la littérature pour l'aimer), mais qui révèle un échec de l'école sur le plan de l'apprentissage. Il semble en effet assez légitime de souhaiter qu'au terme de leurs études secondaires, les élèves se montrent capables de traiter de manière critique les concepts fondamentaux qui ont servi de cadres à leurs apprentissages.

- 24 Ainsi, même si les variations nationales ne peuvent pas être négligées, on assiste, de manière dominante dans les différents pays francophones, d'une part à un fossé entre les objectifs des professeurs et des élèves (les seconds n'ayant en tête que la « lecture plaisir » de leurs auteurs fétiches tandis que les premiers, même lorsqu'ils mettent le plaisir au premier plan, privilégient de facto une lecture « savante » ou « lettrée », portant principalement sur des auteurs consacrés), et d'autre part à une absence de problématisation du fait littéraire, qui résulte sans doute d'une confusion excessive entre les objectifs et les savoirs de l'enseignement-apprentissage de la lecture et ceux de la littérature. Plus précisément, je vois là la persistance d'une tension entre les valeurs liées aux savoir-faire et celles qui sont liées aux savoirs : certes, toutes deux sont généralement reconnues comme complémentaires, mais le traitement des deux pôles semble souvent déséquilibré, dans un sens ou dans l'autre.
- 25 Ces tendances constatées sur « le terrain » sont interpellantes pour les modèles de l'enseignement-apprentissage de la littérature. Leur rôle n'est-il pas en effet de proposer, d'expérimenter et de valider des démarches et des dispositifs susceptibles de permettre le dépassement de ces limites ou de ces impasses ? Intéressons-nous donc à présent aux conceptions de la didactique de la lecture et de la littérature qui ont été mises en œuvre au cours des dernières décennies et qui sont aujourd'hui susceptibles de servir de références aux enseignants.

Les modèles didactiques en présence : la tension littérature/lecture

- 26 À considérer l'évolution des I.O., des manuels et des discours didactiques, on peut dire que, dans les différents pays francophones, l'enseignement de la littérature à l'école est depuis une trentaine d'années le lieu d'une tension entre deux grands paradigmes, généralement perçus comme antagonistes, l'un qui privilégie la connaissance du patrimoine littéraire, l'autre qui privilégie la pratique méthodique de la lecture.

La formation littéraire comme transmission d'un corpus

- 27 Le modèle fondé sur la connaissance de la littérature relève d'une tradition disciplinaire qui remonte à l'Antiquité. Dès cette époque, un rôle clé conféré à l'Ecole était d'assurer la perpétuation d'une culture commune et de célébrer la valeur d'exemple des grands auteurs en enseignant un patrimoine littéraire. Enseigner la littérature était ainsi un moyen de diffuser des valeurs non seulement nationales, mais aussi spirituelles et supposées universelles. Cette fonction s'est transformée au XIX^e siècle, lorsque l'école est devenue un lieu de démocratisation et de modernisation des pratiques culturelles : la littérature a gardé ses valeurs, mais celles-ci ont été mises désormais au service de l'idéal démocratique. Lire et connaître les grands auteurs est considéré comme un des moyens les plus sûrs de devenir un citoyen complet en développant à la fois une culture et une exigence éthique et esthétique. Il s'agit d'éduquer à une hiérarchie des valeurs et des goûts en s'appuyant sur un corpus investi de toutes les vertus et en subordonnant la lecture aux contraintes supposées de la littérature.
- 28 C'est ainsi qu'à la fin du XIX^e siècle, la discipline « français » se fonde, dans la continuité des langues anciennes dont elle hérite largement, sur deux piliers : la langue et la littérature. Celles-ci se renvoient l'une à l'autre, la langue étant étudiée principalement,

au départ de ses réalisations littéraires, qui sont perçues comme les plus élaborées et partant les plus formatrices. Plus précisément, la formation littéraire s'appuie alors sur deux activités cadres : l'explication de textes et l'histoire littéraire.

- 29 Il suffit de considérer les programmes actuels du CAPES et des études de Lettres dans les universités pour comprendre que ce modèle continue aujourd'hui largement de prévaloir dans la formation des enseignants. Pourtant, on le sait, il a été remis fortement en cause depuis les années 70. L'arrivée dans les écoles de nouveaux publics, et la propagation de nouvelles pratiques culturelles a créé de nouveaux besoins chez les élèves, d'autant plus que, dans le même temps, le corpus littéraire classique a fait l'objet de contestations. S'est développée alors l'idée que la littérature est une notion élitiste, solidaire de la culture des « héritiers », et qu'il s'agit d'un domaine complexe dont l'analyse relève prioritairement de l'université¹. Au plan pédagogique, en outre, on se met à dénoncer la sclérose des méthodes d'enseignement ainsi que la confusion qui était faite jusqu'alors entre l'enseignement de la littérature et celui de la lecture. Apprendre à lire, pense-t-on désormais, nécessite la prise en compte de textes beaucoup plus variés que les seuls textes littéraires. Le couple langue/littérature est ainsi contesté², et on assiste à un double déplacement : l'accent est mis désormais sur la mise à distance critique du fait littéraire d'une part (celui-ci ne peut plus être enseigné comme une évidence) et sur l'activité de lecture d'autre part.

L'enseignement de la lecture, un paradigme alternatif

- 30 Ainsi s'est mis en place depuis trente ans un nouveau modèle de la formation littéraire, bien davantage fondé sur le travail de la lecture, et donc sur le développement d'un savoir-faire que sur l'acquisition de savoirs et la transmission d'un patrimoine. Les fondements théoriques de ce nouveau paradigme sont puisés notamment chez les Allemands Jauss (1978) et Iser (1985), mais aussi dans le *Lector in fabula* d'Eco (1985a), ainsi que chez Riffaterre (1979) et quelques autres. Deux postulats empruntés à Mukarovsky sont désormais tenus pour incontournables : d'une part, l'œuvre non lue est inachevée, de l'autre, elle est indéterminée, ouverte à une diversité d'interprétations. Sur cette base commune, toutefois, on voit d'emblée se distinguer deux conceptions de la lecture, et partant deux directions de recherche très distinctes.
- 31 La première, centrée sur l'effet de lecture produit par le texte, sur les structures immanentes qui contraignent l'activité du lecteur, reste en quelque sorte sous le contrôle de l'autorité textuelle. C'est dans cette perspective de la « coopération interprétative » (Eco, 1985a) qu'a été préconisée à l'école la lecture « méthodique », qui serait la lecture « de base », la plus « fidèle » au texte, par opposition aux démarches qui visent plutôt à « utiliser » le texte au départ de codes qui lui sont extérieurs. Le souci qui prévaut ici est de réconcilier le texte et la lecture, mais aussi de former des lecteurs « modèles » dotés d'une bonne « encyclopédie ».
- 32 La seconde option, centrée sur la réception effective, se tourne plutôt vers les enquêtes historiques ou sociologiques relatives aux pratiques de lecture en général ou bien à la diversité des lectures qui ont été faites d'une même œuvre : on retrouve ici les orientations chères à Jauss, mais aussi à des sociologues comme Leenhardt et Józsa (1982) ou à un historien comme Chartier (1985). En classe, cette perspective amène à s'intéresser prioritairement aux lectures effectives des élèves et à mettre en œuvre des « médiations culturelles » qui les amèneront à s'approprier les conditions effectives de la réception littéraire. Les enseignants inspirés par cette perspective ont le souci de reconnaître au

lecteur son pouvoir, et donc d'émanciper l'élève ; ils cherchent aussi à prendre en compte la diversité des lectures et à mettre la littérature au service de la lecture et de la vie.

- 33 Effet ou réception, dans l'une et l'autre approche (mais surtout dans la seconde), l'enjeu est de donner la priorité aux pratiques du lecteur et de le former à une démarche rigoureuse, qu'on appellera selon les programmes et les cas « lecture méthodique » (Descotes, 1995), « lecture plurielle » (Gerfaud et Tourrel, 2004) ou déjà « lecture littéraire » (Duquesne, 1993)... Les deux modèles comportent cependant chacun leurs limites. D'un côté, l'effet, par son caractère normé, sert d'alibi à différentes formes de récupération scolaire ainsi qu'à certaines tentations néo-positivistes. De l'autre, on voit bien qu'une exclusivité accordée à la réception laisserait libre cours au spontanéisme débridé (on a assez parlé voici dix ans des dérives de la « méthode Pennac ») et aux illusions du constructivisme radical, tout en laissant dans l'oubli les savoirs et les exigences de la formation culturelle.
- 34 Une ambiguïté surtout subsiste du fait de la tension généralement mal résolue entre effet virtuel et réception. Il est bien difficile pour les enseignants d'arriver à présenter de manière dialectique et équilibrée ces deux points de vue apparemment opposés. A mon sens, une des causes de cette difficulté tient à l'absence de prise en compte du rôle des stéréotypes dans la lecture : par leur caractère stable et collectif, ceux-ci fondent la possibilité, et même la nécessité d'une lecture ancrée dans la reconnaissance des effets partagés (il n'y a d'effets que parce que les textes sont truffés de stéréotypies reconnaissables), mais en même temps, leur caractère répétitif et discutable fait d'eux les premiers supports sur lesquels s'exerce la subjectivité et la liberté interprétative et critique de chaque lecteur (Dufays, 1994). Pour que l'indispensable combinaison entre effet et réception devienne effective à l'école, il faudrait donc peut-être commencer par prendre la mesure de la place indispensable qui revient à la connaissance et à l'analyse des stéréotypes. Ce n'est qu'à cette condition qu'il sera possible de définir et de pratiquer la lecture comme une *construction de sens partagé*, où la part de reconnaissance intersubjective et la part de production personnelle sont en interaction continue, une interaction qu'il est à la fois possible et nécessaire de susciter chez les élèves dès le plus jeune âge.
- 35 Cela dit, la combinaison dialectique entre les deux approches de la lecture n'éclaire pas encore la nature du lien qui peut être établi entre lecture et littérature. Au contraire, à mettre l'accent seulement sur la lecture comme activité à part entière, où la littérature comme telle n'intervient guère, ce modèle-là risque de dévaluer la littérature. C'est notamment pour combler ce déficit qu'ont été développées les différentes théories de la « lecture littéraire ».

Un paradigme dialectique : la lecture littéraire La lecture littéraire comme mise à distance critique

- 36 La notion de lecture littéraire trouve un de ses premiers fondements dans un ouvrage publié en 1974 par Mircea Marghescu, *Le concept de littérarité*. Dans ce livre, analysant un fait divers apparemment insignifiant (« Sur la Nationale 7, une automobile roulant à 100 à l'heure s'est écrasée contre un platane. Ses quatre occupants ont été tués »), l'auteur mettait en évidence les trois traits qui permettaient à tout lecteur de « littérariser » un tel texte – et partant, tous les textes. En premier lieu, la *suspension de la fonction anecdotique* consiste à refuser de lire ce texte comme un simple fait divers. Ensuite, la *manifestation archétypale* amène à voir dans chaque signe le symbole d'une réalité profonde, par exemple l'automobile devient la Modernité, le platane devient la Nature, etc. Enfin l'*activation*

maximale de la polysémie a pour effet d'associer à chaque signe le plus grand nombre de symboles possibles (ainsi, automobile renverra à la fois à Modernité, à Vitesse, à Sécurité, à Technologie, à Culture, etc.). Selon cette analyse, ces différentes opérations dépendent avant tout de la disponibilité et de la volonté du lecteur, et l'on voit bien qu'elles assimilent l'effet littéraire à la *mise à distance critique* du texte par le lecteur.

- 37 Même s'ils sont rarement référés à Marghescou, ces critères fondent une première conception de la lecture littéraire, qu'Yves Reuter (1996) percevait naguère comme dominante, et qui en effet caractérise maints travaux didactiques (cf. notamment Annie Rouxel, 1996 ; Catherine Tauveron, 2001, 2002) : elle consiste dans la mise en œuvre d'une lecture méthodique et critique où sont privilégiées l'instance du « lectant » dont parlait Michel Picard dans *La lecture comme jeu* (1986) et la « coopération interprétative » chère à Umberto Eco (1985a). Plus exactement, Bertrand Gervais (1993) a défini la lecture littéraire comme le passage d'une régie de la progression (fondée sur la lecture linéaire et l'illusion référentielle) à une régie de la compréhension (fondée sur la mise à distance et l'analyse rationnelle). On assiste alors à une valorisation des éléments formels, des intertextes, de l'énonciation, du travail de l'écrivain, du point de vue esthétique sur les textes... Travail qui applique à la littérature l'option qu'on a appelée plus haut la théorie de l'effet et qui se situe assez clairement dans un paradigme qu'on peut qualifier de « moderne ». Travail aussi qui va généralement de pair avec l'affirmation d'une spécificité du corpus littéraire et où l'accent mis sur la lecture des textes « résistants » risque peut-être de faire problème pour les élèves les moins sensibles à la culture lettrée.

La lecture littéraire comme participation psychoaffective

- 38 Une tout autre conception de la lecture de la littérature, et plus généralement de la pratique culturelle, a été développée à la fin des années 70 par Michel de Certeau (1980) : pour lui, lire la littérature, c'est d'abord *braconner dans les marges des pratiques de lecture socialement établies, et donc s'appropriier librement les textes*. De même, Poslaniec, dans ses différents essais consacrés à l'éveil des enfants à la littérature (1990, 1992, 2002), met au premier plan le plaisir immédiat produit par les textes, leur pouvoir de surprendre et d'enchanter l'imagination. Par opposition à la démarche précédente, qui pouvait être perçue comme purement rationnelle, « scolaire » et « savante », on a affaire ici à une lecture psychoaffective, « ordinaire », « quotidienne », où sont davantage privilégiées la part physiologique du lecteur et ses dimensions affective et fantasmatique, ainsi que les démarches de ce qu'Umberto Eco (1985a) appelait l'« utilisation » du texte. Ce qui est valorisé dans ces conditions, c'est d'abord le fond, les référents, l'énoncé, le point de vue éthique... L'esthétique qui est ici privilégiée est sans conteste celle de l'écriture classique, et didactiquement, cette démarche applique à la littérature le privilège accordé à la *réception* par rapport à l'effet. Le risque cependant est de voir alors se diluer la spécificité du littéraire, car, si ce qui prévaut d'abord est l'émotion dégagée par le texte, la manière dont il est composé devient secondaire.

La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique

- 39 L'approche préconisée par Michel Picard (1986) se situe à mi-chemin ou plutôt au-delà des deux conceptions qui viennent d'être opposées dans la mesure où elle les met en tension. Pour Picard, tout lecteur est triple : à la fois *liseur* (instance sensorielle), *lu* (instance inconsciente, fantasmatique) et *lectant* (instance intellectuelle, interprétative). Si l'on suit les propositions de Vincent Jouve (1992), il est même quadruple, puisque le *lu* peut être distingué du *lisant*, qui serait la part psychoaffective consciente et ludique de chaque lecteur. Lire littérairement revient dès lors à activer au maximum les tensions

axiologiques inéluctables qui tiraillent tout lecteur entre les valeurs liées aux référents (l'unité de sens, la conformité esthétique, la vérité) et les valeurs liées aux formes du message (la polysémie, la subversion, la fictionalité) : est littéraire le lecteur qui oscille sans faire de hiérarchie entre des critères de valeurs a priori contradictoires. S'affiche ainsi un rapport double à la littérature, perçue à la fois comme un lieu de règles et de dérèglements, comme un corpus spécifique et comme un valeur relative. Cette démarche, qui me paraît typique du paradigme « postmoderne » tel que le définit Eco (1985b), me semble aussi correspondre en fait au fonctionnement « ordinaire » de la plupart des lectures (Dufays, 2004).

- 40 Ainsi, trois conceptions de la lecture littéraire s'affrontent aujourd'hui : celle qui privilégie la *distanciation critique*, celle qui privilégie la *participation psychoaffective* et celle qui préconise le *va-et-vient* dialectique. Ces conceptions ont connu des fortunes diverses en matière de pénétration dans les écoles, et leur implantation se heurte aujourd'hui à des difficultés de deux ordres. La première tient à la confusion des étiquettes et des concepts, et au double risque de malentendu qui en résulte, d'une part entre les différentes approches, et d'autre part à propos du terme « littéraire », lequel est appliqué tantôt à l'objet-texte, tantôt à une pratique qui s'y rapporte. Le second obstacle réside dans le discours conservateur que tient parfois Picard lui-même sur la littérature et son enseignement⁶... en contradiction avec l'ouverture à laquelle son modèle invite.
- 41 Ceci explique que la notion de lecture littéraire reste le plus souvent floue et serve encore largement de mot-valise pour désigner toute espèce de « lecture de la littérature », à l'exclusion de tout contenu spécifique. Toutefois, ces réserves ne doivent pas nous empêcher de voir que le troisième modèle évoqué ci-dessus est consubstantiel de la réflexivité – car son activation dans le cadre scolaire suppose la prise de conscience par les élèves de son fonctionnement – et qu'il est le seul à faire une place relative aux démarches psychoaffectives. Par sa connivence avec les pratiques culturelles ordinaires, il semble aussi le plus à même de relativiser les inégalités sociales et de s'incarner dans des démarches d'oralité et d'écriture. Reste cependant posée la question des déficits de savoirs en formation initiale.
- Que faire concrètement ?
- 42 Cette confrontation des tendances observées chez les enseignants et leurs élèves et des modèles théoriques en présence fait apparaître avec force la nécessité de mieux informer les enseignants des différentes options qui s'offrent à eux et de leurs implications didactiques. D'une manière tout à fait concrète, je plaiderais en outre pour que cette information aille de pair avec une initiation pratique à quelques grandes lignes d'action qui permettraient, selon moi, de reconnaître pleinement la complémentarité existant entre la lecture comme construction et la littérature comme objet à connaître et à interroger.
- 43 Ces cinq axes complémentaires, que L. Gemenne, D. Ledur et moi avons développés longuement dans *Pour une lecture littéraire* (2005), peuvent être résumés lapidairement comme suit :
- 44 a) familiariser les élèves avec l'institution littéraire ;
- 45 b) leur faire pratiquer la littérature non seulement par la lecture, mais aussi par l'écriture et l'oralité ;
- 46 c) susciter chez eux une réflexion « méta » sur le fait littéraire ;

- 47 d) leur transmettre des références culturelles nécessaires non seulement au décodage d'allusions, de parodies, mais aussi, plus fondamentalement, à l'intelligence historique du phénomène littéraire (il s'agit d'enseigner les textes et les auteurs « prototypiques », qui marquent des ruptures) et au partage *d'une culture et de valeurs communes* ;
- 48 e) les exercer à développer un savoir-lire adapté à la littérature, à travers des dispositifs comme la « lecture plurielle » et le dévoilement progressif.
- Pour conclure provisoirement
- 49 Au moment de conclure provisoirement cette analyse, il importe de redire l'importance que revêt pour la didactique la mise au point de cadres de référence épistémologiques solides – pour interroger les fondements de nos pratiques, autant que pour interroger les effets pratiques de nos théories – et de manifester le vœu que ces quelques pages aient pu contribuer à un tel effet. Ce travail semble d'autant plus nécessaire que l'enseignement de la littérature se trouve aujourd'hui confronté à deux enjeux nouveaux, qui se manifestent de manière diverse, mais convergente dans les différents pays francophones.
- 50 Le premier est l'établissement de *seuils* et d'un *plan de formation progressif* en lecture et en littérature de la maternelle à l'université : comment fixer les étapes ? en quels termes les définir ? qui doit en décider ? sur la base de quels principes ? Toutes ces questions, certes, relèvent en priorité des gestionnaires de programmes et des responsables institutionnels, mais il me semble que la didactique du français se doit d'y faire entendre la voix de la recherche⁷, et on aura compris que j'aimerais, pour ma part, que celle-ci tienne compte autant que possible des difficultés et des réussites effectives qui sont observées aujourd'hui dans les classes.
- 51 Le deuxième enjeu concerne davantage la didactique pratique – c'est-à-dire la mise en œuvre des dispositifs d'enseignement précis –, et il tient à la demande institutionnelle qui est adressée aujourd'hui à l'école de réorganiser l'enseignement du français sous la forme d'une *approche par compétences* centrée sur des situations-problèmes (Collès, Dufays, Maeder, 2003). La mode didactique dominante est ainsi aujourd'hui à la séquence didactique en trois temps (contextualiser – décontextualiser – recontextualiser), dont l'objectif est clairement la recherche d'une meilleure intégration des savoirs et des capacités, ainsi qu'une attention accrue à l'évaluation et à la conception des épreuves. Cet impératif actuel, qui concerne toutes les disciplines scolaires, se heurte cependant, dans le cas de la littérature, à une difficulté de principe : dans l'enseignement obligatoire, la littérature doit-elle privilégier le développement de compétences, ou bien plutôt l'apprentissage de savoirs (historiques, techniques et génériques) et d'attitudes (forcément non évaluables) qui permettront à l'élève de mettre en œuvre ces compétences ? Autrement dit, l'objectif des « compétences » n'est-il pas trop exclusif quand il concerne un domaine disciplinaire aussi complexe et multiforme que la littérature ? Et relève-t-il vraiment du rôle de l'enseignement secondaire et a fortiori primaire ?
- 52 Ce n'est pas le lieu ici de répondre à ces questions, mais il convenait au moins de les poser et de se demander si les appels à une « reconfiguration » de l'enseignement du français formulés par d'aucuns (Halté, 1992 ; Rosier, 2002) aboutiront à mettre en place une nouvelle donne de l'enseignement littéraire. Pour le savoir, rendez-vous dans dix ans ?

BIBLIOGRAPHIE

- ARON, P., et VIALA, A. (2005) : *L'enseignement littéraire*, Paris, P.U.F., Que sais-je ?
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2005) : « *Teenagers and young adults : Putting Reading in its Place* », communication prononcée le 12 mai 2005 au V^e colloque de l'IAIMTE, Albi.
- BAUDELLOT, C. et CARTIER, M. (1998) : Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123.
- BAUDELLOT, C., CARTIER, M. et DETREZ, C. (1999) : *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil.
- BURGOS, M. (1994) : La lecture des adolescents : identification et interprétation, *L'École des lettres I^{er} cycle*, 12-13, 37-40.
- CANVAT, K., LEGROS, G., MONBALLIN, M. et STREEL, I. (1999) : L'enseignement de la littérature au secondaire supérieur belge. Une enquête auprès des professeurs, in G. Legros, M.-C. Pollet et J.-M. Rosier (dir.), *DFLM : quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du VII^e colloque*, Bruxelles, DFLM, 215-218.
- CHARTIER, R. (dir.) (1985) : *Pratiques de lecture*, Paris, Rivages.
- COLLÈS, L., DUFAYS, J.-L., et MAEDER, C. (dir.) (2003) : *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*, Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique).
- DABÈNE, M. et QUET, F. (1999) : *La compréhension des textes au collège*, Grenoble, CRDP de Grenoble et Delagrave.
- DAUNAY, B. (1999) : La lecture littéraire : les risques d'une mystification, *Recherches*, 30, 29-59.
- LE DÉBAT (2005) : *Comment enseigner le français*, 135.
- DE BEAUDRAP, A.R. (dir.) (2004) : *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*, Nantes, CNDP-CRDPP.
- DE CERTEAU, M. (1990) : *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Gallimard (Folio Essais, 146) (éd. originale : 1980).
- DESCOTES, M. et al. (1995) : *Lire méthodiquement des textes*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- DUFAYS, J.-L. (1994) : *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga (Philosophie et langage).
- DUFAYS, J.-L. (1996) : Culture/compétence/plaisirs : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire, in J.-L. Dufays, L. Gemenne, et D. Ledur, *Pour une lecture littéraire 2*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 167-175.
- DUFAYS, J.-L. (2000) : Lecture lettrée vs lecture ordinaire ? Une opposition à problématiser, *Argos*, 25, 58-59.
- DUFAYS, J.-L. (2001) : Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation, in L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*, Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique), 245-251.

- DUFAYS, J.-L. (2002) : Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept, *Tréma*, 19, 5-16.
- DUFAYS, J.-L. (2004) : La dialectique des valeurs. Le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire, in K. Canvat et G. Legros (dir.), *Les valeurs dans/de la littérature*, Namur, Presses universitaires de Namur (Diptyque), 103-129.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2005) : *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique) (1^{re} éd. : 1996).
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (dir.) (1996) : *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Bruxelles, De Boeck-Duculot (Formation continuée).
- DUMORTIER, J.-L. (2001) : *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique).
- DUQUESNE, D. (1993) : *Lecture méthodique, lecture littéraire. Théorie. Pratiques. Perspectives*, Angers, CRDP des Pays de Loire – CRDP de Maine et Loire.
- ECO, U. (1985a) : *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset (Figures).
- ECO, U. (1985b) : *Apostille au Nom de la rose*, Paris, Grasset (Le livre de poche Biblio-essais).
- FRAISSE, E. et HOUDART-MÉROT, V. (dir.) : *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*, Paris, Scérén – CRDP Académie de Créteil, 2004.
- GERFAUD, J.-P. et TOURREL, J.-P. (2004) : *La littérature au pluriel. Enjeux et méthode d'une lecture anthropologique*, Bruxelles, De Boeck.
- GERVAIS, B. (1993) : *A l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur.
- HALTÉ, J.-F. (1992) : *La didactique du français*, Paris, PUF (Que sais-je ?).
- ISER, W. (1985) : *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga (Philosophie et langage).
- JACQUES, F. et DUFAYS, J.-L. (2006) : Expression personnelle vs réflexion critique ? La place de la littérature dans l'enseignement de qualification en Belgique francophone, in M. Lebrun (dir.), *Actes du colloque international Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances, IUFM d'Aix-Marseille, 20-22 octobre 2005*, Québec, AIRDF, <<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs/symposium6.pdf>, 35-68>.
- JARRETY, M. (dir.) (2000) : *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, PUF.
- JAUSS H.-R. (1978) : *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard (Bibliothèque des Idées).
- JOUE, V. (1992) : *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF (Écriture).
- JOUE, V. (1999) : *La lecture*, Paris, Hachette (Contours littéraires) (1^{re} éd. : 1993).
- LAFONTAINE, D. (2002a) : Les lectures obligatoires en 5^e année de l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique, *Enjeux*, 55, 177-193.
- LAFONTAINE, D. (2002b) : Des pratiques aux performances : la littératie chez les jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique, *La Lettre de la DFLM*, 30, 3-16.
- LAFONTAINE, D. (2003) : L'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. Résultats de PISA 2000, *Caractères*, 13, 24-28.

- LAHIRE, B. (1993) : *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presse universitaires de Lille.
- LEBRUN, M. (2004) : *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Sainte-Foy, MultiMondes.
- LEENHARDT J. et JÓZSA P. (1982) : *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*, Paris, Le Sycomore.
- LEGROS, G. (1996) : Au-delà des œuvres, la littérature ?, *Français 2000*, 149-150, 15-21.
- LEGROS, G. (1998) : Enseigner aujourd'hui la littérature, *Le Français aujourd'hui*, 121, 12-17.
- LEGROS, G., MONBALLIN, M. et VANDER BREMPT, M. (1991) : Le cercle des poètes rebattus, *Enjeux*, 24, 5-24.
- MANESSE, D. et GRELLET, I. (1994) : *La littérature du Collège*, Paris, Nathan & INRP.
- MARGHESCOU, M. (1974) : *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton.
- MONBALLIN, M. et LEGROS, G. (1994) : Œuvres romanesques et théâtrales en fin de secondaire : un singulier pluriel, *Enjeux*, 32, 7-22.
- PENLOUP, M.-C. (2000) : *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Paris, Didier (CRÉDIF-essais).
- PICARD, M. (1986) : *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- POSLANIEC, C. (1990) : *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*, Paris, Sorbier.
- POSLANIEC, C. (1992) : *De la lecture à la littérature*, Paris, Sorbier.
- POSLANIEC, C. (2002) : *Vous avez dit « littérature » ?* Paris, Hachette (Questions d'éducation).
- PRIVAT, J.-M. (2005) : Socio-logiques des didactiques de la lecture, in J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, 119-134 (1^{re} éd. : 1995).
- REUTER, Y. (1996) : La lecture littéraire : éléments de définition, in J.-L. Dufays, L. Gemenne, et D. Leduc (dir.), *Pour une lecture littéraire 2*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 33-41.
- RIFFATERRE, M. (1979) : *La production du texte*, Paris, Seuil (Poétique).
- RONVEAUX, C. (2002) : *Des arts du dire aux compétences d'interaction*, thèse de doctorat inédite, Louvain-la-Neuve, UCL.
- ROSIER, J.-M. (2002) : *La didactique du français*, Paris, PUF (Que sais-je ?).
- ROUXEL, A. (1996) : *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Didact français).
- SCHILLINGS, P. (2004) : Les garçons et l'engagement dans la lecture : une histoire impossible ?, *Caractères*, 16, 6-12.
- SCHMITT, M. P. (1994) : *Leçons de littérature*, Paris, L'Harmattan.
- TAUVERON, C. (dir.) (2001) : *Interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP.
- TAUVERON, C. (dir.) (2002) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.
- VECK, B. (dir.) (1994) : *Des Humanités aux méthodes. La culture littéraire au lycée*, Paris, INRP.

NOTES

1. Voir par exemple Dabène et Quet, 1999.
 2. Voir aussi l'enquête menée auprès de 173 enseignants belges par Canvat, Legros, Monballin et Streel (1999).
 3. En France, voir par exemple le livre dirigé par Michel Jarrety (2000) ou le numéro 135 de la revue *Le Débat* (2005).
 4. Cf. déjà Lanson.
 5. En témoigne le débat à ce propos dans l'association DFLM/ AIRDF.
 6. Cf. à ce propos l'analyse critique de Bertrand Daunay (1999).
 7. À cet égard, on ne peut que s'étonner, en lisant le récent « Que sais-je ? » consacré à *L'enseignement littéraire* (Aron et Viala, 2005), de l'ignorance à peu près totale par ses auteurs des travaux de recherche menés dans le champ de la didactique du français.
-

RÉSUMÉS

En quelles pratiques enseignantes consiste aujourd'hui la formation littéraire ? Et quels effets produisent-elles en termes de représentations et d'apprentissages chez les élèves ? Pour aborder ces questions, le présent article convoque et confronte différentes enquêtes récentes, avant de s'interroger sur les modèles théoriques et didactiques sous-jacents aux pratiques d'enseignement-apprentissage de la littérature. Ce faisant, il souligne la rupture historique qu'a constitué le passage d'une didactique axée sur la seule littérature à une didactique davantage centrée sur la lecture, et il distingue trois conceptions trop souvent confondues de la « lecture littéraire » : celle qui se fonde sur la participation psychoaffective du lecteur aux contenus textuels, celle qui privilégie sa distanciation critique, et celle, inspirée de Picard, qui met en évidence le va-et-vient dialectique entre ces deux démarches.

AUTEUR

JEAN-LOUIS DUFAYS

Université catholique de Louvain – CEDILL, Centre de recherche en didactique des langues et des littératures romanes.